

Literatura e educação literária:
quando a literatura faz sentido(s)

*Literature and literary education:
when literature makes sense*

Ana Crelia **Dias**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

As condições de acesso à leitura literária não são muito favoráveis no contexto brasileiro. Promovendo acesso esporádico ao texto, muitas vezes a escolarização prende-se mais à tarefa de ensinar sobre a literatura do que promover o encontro do leitor com o texto. Este artigo traz algumas reflexões acerca do ensino de literatura na escola, das dicotomias que pautam esse processo, e defende a leitura em voz alta como eficiente estratégia para promover a experiência estética em sala de aula e o compartilhamento das possibilidades de leitura do texto.

Palavras-chaves: Literatura e educação literária. Formação do leitor literário. Leitura em voz alta. Leitura compartilhada.

Abstract

The conditions of access to literary reading are not very favorable in the Brazilian context. Promoting sporadic access to the text, often the school has to do much more in the task of teaching about literature than to promote the reader's encounter with the text. This article brings some reflections on the teaching of literature in school, the dichotomies that guide this process and supports the reading aloud as effective strategy to promote the aesthetic experience in the classroom and sharing of text reading possibilities.

Keywords: Literature and literary education. Formation of the literary reader. Reading aloud. Shared reading.

1 INTRODUÇÃO: ENTRE FORMAÇÃO E FORMAÇÕES

Defendida por educadores como necessária à formação humana, a literatura encontra impasses até entre seus defensores. Seu lugar está sempre associado ao de outra área: a pedagogia, os conhecimentos linguísticos, a historiografia literária, o encaminhamento crítico-teórico. A leitura literária, a experiência de ler um texto, parece não constituir parte necessária do processo de formação de leitores se não se associar a um porquê, que está quase sempre fora da literatura. Ou seja, comum currículo organizado em disciplinas que segmentam o conhecimento e o concebem como lista de conteúdos, as instituições de ensino tendem a colocar a literatura em um lugar de litígio: ela, como manifestação estético-ético-artístico-cultural, precisará sempre se defender para existir. Precisarás defender-se das censuras dos temas, entre os mediadores de leiturados leitores pequenos; das muitas necessidades de conhecimento de gêneros textuais e categorias gramaticais nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II; da exclusividade da historiografia literária e da perspectiva enciclopédica no Ensino Médio; dos olhos da crítica e da teoria como únicos modos de interpretação da obra na graduação; situação que não parece ser muito distinta da realidade francesa analisada por Todorov em *A literatura em perigo*:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nessa semana estudaremos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2010, p. 33).

Nesse sentido, a formação parece oferecer apenas acesso condicional à literatura, com a finalidade ainda de estudar algo com base no universo do texto: é um movimento muito mais para fora do que para dentro dele. Um processo de formação é, antes de tudo, um processo. E pensar em formar um leitor com aparições utilitárias do texto, em condições esporádicas que não favorecem a imersão nele nem reconhecem a necessidade de compartilhamento coletivo é tratar a leitura literária apenas como prescritiva para um indivíduo social que necessita estabelecer pertencimento em relação a um acervo de cultura ou para um cidadão crítico que precisa de comunicação eficiente e, portanto, carece de domínio das formas comunicativas escritas e orais.

Mas este texto não se encaminha para condenar escola básica e reservar a ela um lugar de falência, muito conclamado ultimamente por especialistas em educação que só frequentaram a escola quando foram alunos dela. Esta reflexão direciona-se ao entendimento desse quadro e das necessárias discussões que não se pautam em culpabilização, mas em construção coletiva de um projeto de formação de leitor, em um contexto em que ninguém está pronto: todos precisam empreender a mesma aventura, alguns com menor, outros com maior grau de experiência. Retomando Candido (2002), em “Discurso de paraninfo”, a maior função do professor é “lançar-se à aventura do conhecimento *junto* com seus alunos” (2002, p. 311). Então esse processo de formação pode acolher o professor, muitas vezes desamparado de vivência literária em seu percurso como leitor, afinal o docente que forma alunos hoje foi ator do mesmo cenário em que seus alunos estão, isto é, também não participou da imersão no texto, salvo em condições sociais mais favoráveis. Corroborando Todorov (2010), vale lembrar que esses professores que estão no centro da educação literária foram até pouco tempo alunos na universidade.

O que poderíamos pensar com base nessas reflexões? Até aqui nada foi apresentado para além de uma necessária contextualização do lugar do discurso. Os estudos sobre ensino de literatura parecem apontar principalmente para dois caminhos: de um lado estão os que defendem a preservação intacta do

texto; de outro, os que clamam pela autonomia do leitor e exigem para este lugar central na relação de leitura. Estamos, professores e alunos, ainda perdidos entre discursos polarizados que nos colocam sempre em posições em que se sobrelevam mais as relações de poder do que trocas. Não conseguimos ainda resolver questões que nos colocam de frente para tensões transformadas em dicotomias: a heterogeneidade do público ingressante nas instituições de ensino e suas lacunas de formação escolar parecem gritar à excelência acadêmica, tão conclamada pela universidade, que não se compreende como partícipe num processo de aprendizagem que deveria prever as demandas de seu público; vivíamos antes a supremacia do texto, e agora assistimos à ascensão do leitor, como se um e outro não compusessem diálogo possível; o ensino de literatura não reconhecia o estudante na construção dos sentidos do texto, pois pautava-se nas falas autorizadas da teoria e da crítica, adaptadas inclusive ao material didático, situação que parece também sofrer um pouco com a estratégia da polarização do discurso, em que se pese a indicação de que teoria e crítica hoje estariam obsoletas; acolher as leituras subjetivas dos estudantes fez-se extremamente necessário, mas, numa lógica polarizada, parece romper com a prática de planejamento e leitura do professor, como também com a legitimidade de sua voz na construção de sentidos.

Diante desses conflitos, estabelecer fronteiras que assumam lugares nos polos da discussão não parece contribuir para a construção dialética do conhecimento e do processo formativo do leitor literário. Por que lemos literatura, como e para que lemos, o que estamos lendo devem ser perguntas constantes, mas não constitutivas de guetos em que a exclusão de elementos fundamentais se fará premente. Construir um percurso diversificado que prime pela busca de identidade e ao mesmo tempo de convivência com a diferença parece ser o maior desafio de nosso tempo, e a literatura não passa impune por essa empreitada.

Tentemos então um pequeno percurso: refletir sobre o que lemos no processo de formação de leitor e de que modo podemos promover esse encontro com a leitura literária de forma mais orgânica, levando em conta o texto, o leitor e a experiência estética de que estes podem tornar-se partícipes.

2 CANÔNICO OU NÃO CANÔNICO?

Um grande impasse sobre o que se deve ou não ler na formação literária se instala de pronto quando dicotomizamos a relação entre o texto canônico e o não canônico. Antes do fenômeno das séries comerciais, os estudos acadêmicos estavam mais confortáveis nessa relação, porque o argumento de que o leitor não gostava de ler e, por isso, não lia as leituras recomendadas, ou não estava

preparado para elas, parecia fundamentar-se como rocha impenetrável e, por conseguinte, desencorajava muitas ações do professor em relação a seu público. A “febre” das publicações para jovens, quase sempre chegadas até nós por meio de traduções, veio questionar muito do que se pensava em relação ao potencial de concentração dos leitores dessa faixa de idade. Veio também colocar à mostra uma lacuna da universidade que parece ter hoje repercussões mais graves no processo de educação literária, uma vez que, não voltada à formação dos professores para a escola básica, a instituição abre mão também da aproximação de parcela da produção literária, esta destinada ao público escolar.

Com a expansão da produção destinada aos jovens e o crescimento do público leitor, a ausência de pesquisas da academia tem trazido algumas dificuldades ao processo de formação. A ausência de voz crítica que trate dessas obras é antiga, referendada na premissa – antes mesmo da leitura – de que não se trata de literatura. Outras questões, decorrentes também desse antigo impasse, parecem tornar mais grave a relação entre o público de leitores e os textos indicados pela universidade. Dentre estas últimas está o fato de, empenhando-se em fortalecer o cânone em seu lugar de literatura de prestígio, a crítica acaba por afastar mais ainda o leitor dele, uma vez que, não reconhecendo a experiência dos estudantes, com toda a gama de livros os mais variados que estão lendo, deixa de beneficiar-se da competência leitora que esse tipo de texto promove. Além disso, o que é mais grave, parece favorecer certa tese de que ler o cânone não é mais necessário, ou ainda, que só encontre eco entre leitores mais favorecidos socialmente.

Portanto, a grande polêmica que se estabeleceu sobre essa tensão canônico x não canônico parece ter favorecido a ideia de que o cânone é herança para quem tem “linhagem” com ele. Essa discriminação de público chegou a levar o Ministério da Cultura a fomentar um projeto de “tradução” de algumas obras de Machado de Assis para alunos de escolas públicas brasileiras. O grande argumento que motiva tanto a defesa da empreitada quanto sua condenação está em parte no discurso acadêmico sobre a complexidade de ler Machado. Estreitado ou rarefeito na escola e tornado esfinge na universidade, Machado de Assis não é lido entre os estudantes (nem os universitários, que passam direto à leitura da fortuna crítica) e, conseqüentemente, não há apropriação dessa obra entre os leitores contemporâneos.

O entendimento do acesso à literatura como um direito, tal qual o defende Candido em “O direito à literatura”, parece também embasar críticos e afeitos ao projeto de tradução, uma vez que esse é o motivador da autora proponente, que entende como inviável para o jovem expropriado, com defasagens

na escolarização, ler o autor na íntegra. Os críticos acadêmicos fazem, por sua vez, a defesa desse direito, colocando o foco no texto e na perda de sua integridade literária, o que faria com que o leitor não estivesse lendo Machado, e sim um outro texto. Entretanto, a universidade não se debruça sobre a formação do professor de literatura para a escola básica e realimenta assim o fosso entre os escritos machadianos e seus prováveis leitores.

O reconhecimento da importância do cânone parece estar no discurso de ambos os polos, como podemos notar. O problema está no lugar em que cada um situa o texto canônico. Dentre as inúmeras concepções de clássico elencadas por Calvino (2007), duas parecem falar diretamente aqui: a de que um clássico é um texto de conhecimento geral, independentemente de ter havido acesso direto (leitura) a ele, a de que é um texto sobre o qual tratam vozes autorizadas da crítica, que constantemente podem ser contraditas por ele mesmo. Muito embora insistam em se confrontar, esses dois polos aproximam-se ainda em outro fator: defendendo ou condenando o texto canônico, ambos sustentam suas práticas muito mais fora do texto – adaptações, outros textos, fortuna crítica – do que na imersão no objeto em si.

O leitor, nessa relação, aparece ora defendido por argumentos que o querem feliz e satisfeito com a leitura que deve fazer, ora como um depósito sempre em débito com a carga intelectual que deveria apresentar para dar conta de um repertório elencado *a priori*. É interessante que num processo de educação literária sejam investidos esforços a fim de que o leitor se sinta atraído pelo objeto, isto é, que entre eles exista algum tipo de identidade. O problema instaura-se quando se deseja do texto – e defende-se isso para o leitor – uma identificação imediata, espelhada, como se para existir necessitasse reproduzir fielmente realidade, costumes e problemas típicos de seu destinatário. Não é dessa identificação necessariamente que o leitor mais precisa: na verdade, nem na fase inicial de acesso à leitura literária a criança demanda esse espelhamento óbvio. Quantas são as narrativas de aproximação alegórica, protagonizadas por animais e seres fantásticos, integrantes da infância leitora? Essa falsa propaganda da premência de identificação entendida como espelhamento óbvio vem também da relação do mercado editorial com certa cultura de necessidade de ensinamento aos mais jovens sobre as questões da vida, estratégia que remonta à origem dos textos infantis e juvenis e sua relação com a escola e a demanda pedagógica.

Assim, se não é honesto prometer esse paraíso ao leitor, porque ler pressupõe também experiências complexas e muitas vezes fora da zona de conforto, tampouco é produtivo rotulá-lo como indivíduo em débito, uma vez que em nada acrescenta para garantir melhor acesso à literatura. Além disso, a forma-

ção, como o próprio conceito nos faz pensar, estabelece compromisso direto com o engajamento também do professor na tarefa de fazer leitor e texto dialogarem. Isto é, não é só o leitor que precisa encaminhar-se em direção ao texto – há de serem investidos esforços para que esse diálogo se estabeleça, e na realidade educacional isso é tarefa primordialmente do professor e da instituição em que ele trabalha.

Assim caminhando, não pretendemos reconhecer apenas o texto canônico como leitura a que o jovem leitor deve ter acesso. Ao entender que a necessidade de ficção e simbolização também pode ser forma de lazer, percebemos que nem sempre o leitor encontrará na literatura canônica o frescor da diversão. Entretanto, não podemos pensar que as experiências são contraditórias, reservando à elite o espaço da leitura canônica e ao leitor expropriado, ou oriundo de certas especificidades socioculturais, a literatura comercial ou a específica de determinada realidade ou cultura.

O constrangimento de pertencer a um país tão desigual não pode tornar o acesso ao cânone literário um tabu, atacado por quem defende o multiculturalismo e as questões sociais, e defendido como aura inacessível pela elite acadêmica. O *ethos* da literatura de Machado de Assis ou Guimarães Rosa compreende muito do povo. É evidente que pensar em domínio de complexidade literária, quando muitos dos leitores sequer conquistaram com propriedade a alfabetização, pode parecer um paradoxo. Entretanto, esse real não nos pode colocar em situação de litígio tal que o leitor fique sempre desabonado. Partir de um universo em que se preveja a leitura próxima do destinatário do processo não pode significar render-se apenas a ela, nem abrir mão de uma experiência estética em que o cânone literário é forte representante.

Assim, aproximar o leitor dessa experiência tem de ser uma atitude de convicção em uma necessidade de alargamento de horizontes de sentidos, não de arrogância de concessão de espaço em um universo que é para poucos. O mergulho na interpretação aprofundada é tarefa e desejo dos especialistas. Para o leitor comum, advoga-se o espaço da aproximação para a experimentação da obra a fim de que a experiência com a arte potencialize sua pulsão criativa, tão relegada a segundo plano em um processo de educação financeira. Pseudocontradições, nesse sentido, devem ser pensadas como diversidade de experiências que não devem ser excludentes. Se tornadas contraditórias, talvez encaminhe-mos nossa percepção de arte para um estreito pragmático a serviço apenas de ideias culturais específicas ou ideologias de uma época. A literatura pode trazer tudo isso para o universo da representação simbólica, só não pode ter a obrigação de fazê-lo.

Enfim, a polarização do discurso sobre o que se ler na escola, alocando o canônico e o não canônico em lugares diferentes, quase sempre marcados por prescrições de cunho social, parece não favorecer o processo árduo que é formar o leitor literário na realidade brasileira. Entender a experiência do estudante como parte legítima e muito importante não pode significar uma concessão da escola, afinal nem mesmo o professor, leitor a princípio mais versado, pode se considerar impermeável ao conhecimento do novo, uma vez que a gama de produção literária já publicada, somada à constante publicação dos nossos dias, põe o mais experiente dos leitores em defasagem. Reconhecer-se também em processo é, na atitude da docência, a melhor das decisões para empreender a aventura do conhecimento encorajada por Candido.

3 LITERATURA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

As práticas bem-sucedidas de leitura literária ainda são casos de exceção nas instituições brasileiras, da escola básica aos cursos de graduação em Letras. Ainda é complicado tornar legível a necessidade da literatura, e sua defesa parece fomentar uma ideia de formação associada a prestígio social e ao cânone especialmente. Numa sociedade em que conceitos de cidadão e consumidor se confundem, a arte – e o texto literário não é exceção – aparece como artigo de luxo.

A função estética da literatura não é acessória, e a escola – além dos cursos de Letras, em nível mais aprofundado – é a principal porta de entrada do leitor nesse universo. As instituições educacionais estão hoje muito próximas da lógica do mercado e, nesse sentido, a educação parece tornar supérflua a presença do texto literário como objeto artístico e como conteúdo de ensino. Dialogar com seu tempo não pode significar tornar-se cúmplice da relação com as demandas mercadológicas. A superprodução de livros, encomendados pelas editoras para atender às demandas do multiculturalismo, presente como tema e forma, a falta de críticos sobre essa produção e ainda a presença de resenhas superficiais que fazem acordo com o mercado editorial são variáveis extremamente complexas no processo de formação do leitor.

Saindo desse painel no plano macro e aproximando o olhar para o plano micro, o da presença do texto literário na sala de aula, ousamos dizer que práticas bem-sucedidas de trabalho com a literatura na escola não podem desconsiderar o texto e o mergulho nele. Parece óbvia essa afirmação, mas não é: aulas de literatura têm sido sobre ela ou baseadas nela. E há mais uma obviedade no discurso, embora não na prática: não pode haver aula de literatura sem leitura do texto literário. Num contexto em que toda produção escolar está associada a uma avaliação quase sempre quantitativa, as estratégias para trabalhar a lite-

ratura afunilaram-se no caminho de como mensurar se o aluno leu. Quando este é um dos únicos motivadores para aproximar o leitor do objeto, com a nota a atravessar o processo de investigação que deveria ser empreendido no encontro com o texto, os esforços têm seu trajeto alterado e passam da leitura para a capacidade de provar a competência leitora. Nessa relação de poder, professores e estudantes confrontam suas capacidades de fazer seus desejos valerem.

Voltando à premissa de que para haver aula de literatura é preciso ter leitura do texto, argumentamos que o estudante, junto com o professor, precisa viver a experiência estética de apropriação da literatura. A maior dificuldade em apresentar ao jovem o que não lhe é contemporâneo está na concepção de dificuldade em relação aos textos de maior complexidade. Entretanto, se o texto mais complexo não chega ao leitor, não podemos dizer que este não o satisfaz: muitas vezes confunde-se gosto e prazer estético numa interpretação pouco ambiciosa da estratégia de iniciar o processo pelo texto eleito pelo estudante. O reconhecimento de uma criação estética primorosa nem sempre está associado às preferências de um leitor, seja ele especializado ou não. A dessacralização da literatura na investida dessa diferença pode atenuar a dificuldade dos estudantes no incômodo com o texto literário: este nem sempre é confortável, uma vez que a tessitura complexa ultrapassa os limites da mera reprodução e aloca o objeto em território polifônico, trabalhado por meio da multisignificância do signo, elevado à potência poética. O espaço literário é para o autor espaço de criação, para o leitor é um exercício por espelho da criatividade, pois ele tem diante de si um real transfigurado e expandido que dialoga com sua subjetividade, a qual experimenta possibilidades de alteridades.

Pensar que esse exercício será simples para um jovem que não tem experiência leitora é negligenciar não só as dificuldades da formação em nossas instituições como também a própria potência do texto. Para tentar estabelecer uma real aproximação do estudante com a literatura, faz-se necessário conceber aulas em que o encontro com o texto seja o centro da atividade, numa atitude que busca promover a experiência estética. Nenhuma aula cujo objeto é artístico pode prescindir da experimentação dele: um professor de música precisa promover audições; o de artes visuais, leitura de imagens e objetos; o de literatura, a leitura do texto. Michèle Petit, em *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009), aponta, a partir das conversas com mediadores de leitura de diversos países, a importância do ato de mediação: afirma ser a literatura “uma arte que se transmite mais do que se ensina” (p. 22). A arte literária nasceu e se propagou por meio da oralidade e parece reclamar sempre essa manifestação pública. A composição polifônica requer habilidade leitora, porém é mais fa-

cilmente compreendida se materializada pela voz em uma boa leitura. Em aula aberta na UniRio, a filha de Guimarães Rosa revelou a recomendação do pai: “Eu perguntava por que os livros dele eram difíceis de ler. Ele dizia: ‘Porque você não lê em voz alta.’ Tinha que pegar a entonação certa para ler”.²

Durante muito tempo, a leitura em voz alta confundiu-se com a arte da declamação, que exigia dos leitores entonações projetadas, tornadas há muito obsoletas e de certa forma artificiais na relação do leitor com o texto. As pesquisas linguísticas da área da cognição vieram mostrar que para haver compreensão leitora não se faz necessário ler em voz alta. Certamente alguém que lê silenciosamente um texto conseguirá, a princípio, se não tem problemas de decodificação linguística, apreender o que está lendo. Entretanto, o fato de não ser imprescindível ler em voz alta um texto não poderia significar que é uma prática desaconselhável. A artificialidade de que se revestiram as aulas de leitura oral é prescindível. Os manuais do início do século XX, como a conferência *A leitura oral*, de O. de Souza Reis, que reivindicavam a arte de declamar como característica do bom leitor e da perfeita leitura, chamada pelo autor de “leitura artística” (1921, p. 47), podem ser questionados quanto a certa padronização e exigência da interpretação como força enunciativa na leitura:

Quereis, porém, dar a ler versos? A dificuldade reside na escolha. Em cada pequeno poema descobrirei grandes e numerosas maravilhas a avivar, a realçar, pela leitura expressiva. Aqui, será o andamento, ali as pausas, o ritmo, as inflexões, e tudo isso encontrareis às vezes em um só verso (1921, p. 44).

2 Aula aberta sobre Guimarães Rosa, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), dia 03/12/2015.

Iluminando a potência expressiva do texto literário, esses manuais reivindicavam tom ritualístico e prescreviam áurea em torno do objeto, alocando-o em esfera distanciada e até de certo modo inalcançável a uma parte dos estudantes. Entretanto, esse ritual, com toda exigência até elitizante, não só promovia o ato da leitura do texto literário em sala de aula como o fazia no entendimento de que essa prática era conteúdo a ser administrado pelo professor. A compreensão de que a leitura silenciosa daria conta da competência leitora, a partir de fins do século XX, é avanço inegável quando questiona a necessidade dessa leitura oral interpretada, mas acaba por encaminhar procedimento contrário à medida que, invalidando a prática em vigor, termina por condenar a leitura oral, dicotomizando as duas práticas, como se a convivência delas fosse contraditória.

Paul Zumthor (2014), analisando a potência do texto nas práticas da *performance* no contexto teatral, traz algumas observações muito interessantes para serem pensadas no contexto da sala de aula de literatura. Mesmo que guardadas

as devidas diferenças das dinâmicas, há um ponto muito coerente: a leitura do texto em voz alta, coletivamente, convoca o corpo para essa experiência. Há uma energia coletiva alimentada quando a voz é emanada pelo corpo (2014, p. 62). O autor acentua a importância do ritual da leitura coletiva, principalmente num contexto em que a civilização tecnológica aproxima os corpos de modo menos real e mais virtual:

A civilização dita tecnológica ou pós-industrial está em vias [...] de sufocar em todo o mundo o que subsiste das outras culturas e de nos impor o modelo de uma brutal sociedade de consumo. Mas, na própria medida dessa expansão e diante da ameaça que ela traz, o que cada vez mais resiste no mundo de hoje? Resistem, sem intenção necessariamente de contestação ou de recusa, nos media, nas artes, na poesia, nas próprias formas da vida social (a publicidade, a política...), as formas de expressão corporal mediadas pela voz. Nesse sentido, não se pode duvidar de que estejamos hoje no limiar de uma nova era da oralidade, sem dúvida muito diferente do que foi a oralidade tradicional; no seio de uma cultura na qual a voz, em sua qualidade de emanação do corpo, é um motor essencial de energia coletiva (2014, p. 62).

Associando a ideia da prática da leitura à presença do corpo, o autor defende a ideia de que há diferença entre a leitura do texto sem oralização e a execução em voz alta, acentuando o caráter dialógico do encontro entre o texto e a voz: “A leitura é diálogo. A ‘compreensão’ que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, à sua” (ZUMTHOR, 2014, p. 63). A competência leitora, num ato silencioso de leitura, não dará conta dessa experiência, que transcende a “ordem informativa do discurso” (2014, p. 63) por meio desse encontro potente entre a palavra polifônica da literatura e a voz.

A transmissão por meio da voz é, portanto, uma das formas mais potentes de promover uma situação em que a recepção seja simultaneamente convocada. Atenta não somente por meio da visão (leitura da palavra escrita), a recepção se dá em um modelo mais complexo, convocado também pela audição, ativando com mais potência emoções e funções intelectuais, uma vez que consegue driblar a ausência de concentração (muito comum entre os mais jovens, acostumados a informações instantâneas), pois constitui um jogo, “de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e existencial único” (ZUMTHOR, 2014, p. 66).

Assim, não parece incoerente pensar que ler sozinho, apesar de perfeitamente possível para leitores experientes, é tarefa mais complexa, exige esforço maior para que seja restabelecido o encontro polifônico proposto pelo texto literário.

Esse encontro entre o texto e o leitor em sala de aula, mediado pela voz, materializa, por meio da reivindicação dos sentidos, o ato da leitura, propiciando nessa sintonia entre o texto transmitido e o leitor que ao mesmo tempo lê e ouve a experiência mais concreta do fenômeno estético. Uma das grandes perdas das aulas *sobre* a literatura é a subtração dessa experiência. A concretização do fenômeno estético por meio desse encontro com a recepção, levada à potência de construção coletiva dos sentidos do texto, aproxima o leitor comum do desejo de vivenciar a experiência. A leitura solitária – necessária à formação do leitor – beneficia-se em muito dessa prática, na medida em que esta aproxima o leitor do objeto. Na medida em que o texto é materializado pela voz, a escuta aciona a atenção e a concentração, tão caras quanto raras entre os leitores mais jovens.

Jorge Larrosa Bondía, em um texto intitulado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, propõe pensar a educação tomando por base o binômio experiência/sentido. A grande dificuldade das práticas educativas hoje parece residir na dificuldade de construir saberes que façam sentido aos olhos dos mais jovens, muito assediados por todo tipo de informação. O autor evoca Benjamin para tratar do processo raro que é promover a experiência: “Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (2002, p. 22). Aponta assim quatro razões para o fato de esta ser rara: excesso de informação e de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho. Faz, por meio dessas reflexões, duras críticas ao sistema escolar e à dimensão do tempo e concepção de educação a que este se rendeu, incorporando demandas de mercado, admitindo currículos cada vez mais extensos e proporcionalmente mais superficiais. Passa-se hoje muito mais tempo na escola, mas pouco se experimenta lá. Dialoga claramente com a ideia benjaminiana, que referencia: “Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda uma humanidade” (BENJAMIM, 1994, p. 115).

O sujeito é, segundo Larossa, o sujeito da experiência, pois se esta é o que nos acontece, nos afeta e nos move, o sujeito é o local de expansão desses acontecimentos. Parece dialogar com a percepção de Zumthor sobre a necessária convocação do corpo para viver uma experiência, especialmente a estética, a qual promove deslocamentos e desencontros com as demandas da existência: “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” (BONDÍA,

2002, p. 26). Nesse sentido, promover a experiência estética, utilizando-se de estratégias como a leitura oral, parece abrir caminhos a um encontro entre o leitor e o texto literário, num sentido em que se aproximam sujeito e objeto de criação artística: “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Michèle Petit, em **A arte de ler ou como resistir à adversidade**, faz aprofundado estudo sobre a importância do mediador de leitura e dedica parte de seu texto à especificidade da voz como mediadora. Acentua o caráter de proximidade da relação de ler para alguém e os efeitos que podem ser gerados nesse fenômeno, dentre eles o desejo de o ouvinte empreender a aventura, quando não tornada obrigatória e decodificadora apenas. A leitura em voz alta, promovida como um jogo entre as vozes no texto literário, pode encorajar o leitor a ler. Ler com uso da voz deve ser entendido muito mais como um direito do que como um dever, como lembra a autora francesa. Nesse tipo de participação, o ouvinte encoraja-se a dizer, a se perceber como sujeito no grupo: “Nos lugares onde apenas alguns detinham a palavra, as leituras orais darão também a ideia de que cada um pode ter a sua própria voz” (PETIT, 2009, p. 104).

A experiência da leitura, especialmente de literatura, pode promover a mobilidade de um sujeito do estado reificado, para surpreendê-lo com a capacidade de simbolização e potência criativa, porque devolve ao sujeito, emparedado muitas vezes no princípio da realidade, a sensação de experimentar de novo o princípio do prazer. A recepção de um texto pela voz, especialmente aos não familiarizados com o discurso literário, promove abertura a uma experiência que será única para cada um, independentemente do número de ouvintes. A leitura em voz alta põe em atividade, assim, a capacidade de narrar e de ouvir, aprofundando a participação subjetiva:

Os textos lidos abrem aqui um caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; a tristeza ou a dor começam a ser denominadas. O que é dividido com o autor, com aquele ou aquela que lhes empresta a voz, com os que participam desses espaços de leitura, abre um espaço íntimo, subjetivo (PETIT, 2009, p. 108).

O prazer de ler para o outro tem se mostrado muito frutífero em situações diversas desde tempos remotos. Com a expansão da escrita, as práticas de leitura em voz alta em grupos de pessoas eram atividades de socialização muito comuns, como podemos entrever nos relatos de Georges Jean sobre a França no século XVII:

Nos salões da época preciosa em França, no início do século XVII, a leitura em voz alta de poemas, epigramas, madrigais, sonetos, romances com episódios intermináveis, era uma das principais atividades destas reuniões de espíritos eruditos. [...] era, juntamente com a conversação, a principal atividade destas reuniões de homens das letras e de filósofos (JEAN, 1999, p. 65).

Tal cenário também se reproduziu no Brasil, pois, no século XIX, no período do Romantismo, que coincidiu com a expansão da imprensa no Brasil, a literatura beneficiou-se do poder de divulgação dos periódicos e das leituras em voz alta dos romances, realizadas onde havia alguém de posse desses periódicos:

Um marco nesse sentido foi o sucesso de *O guarani*, quando publicado em folhetim no *Diário do Rio de Janeiro*, em 1857. Foi como o desencadear de uma força natural. [...] A febre não se restringiu à Corte. O interesse apaixonado pela obra de Alencar espalhou-se por todas as localidades aonde chegava o *Diário*. Taunay narra que, em São Paulo, quando o correio trazia os números do jornal publicados há alguns dias, os estudantes se reuniam nas praças públicas onde houvesse assinante do *Diário* para ouvirem “absortos e sacudidos, de vez em quando, por elétrico frêmito, a leitura feita em voz alta por alguns deles, que tivessem órgão mais forte [...] Pelas ruas, ao redor dos lampiões fumegantes da iluminação pública, viam-se ouvintes ávidos cercarem qualquer improvisado leitor” (MACHADO, 2010, p. 59).

Portanto, historicamente a leitura oral tem sido uma prática atraente para promover o encontro do leitor com o texto e seu aprendizado, como um jogo e também como exercício de um direito e de um lugar como sujeito, pode expandir a experiência para além dos muros escolares. Alguns relatos de Petit e de um grupo de leitores de histórias para crianças em hospitais³ demonstram que em situações adversas o ritual de ler para alguém pode ser uma forma de oferecer a escuta do texto literário e sua potência de promover a simbolização. Episódios trazidos por Petit e pelo grupo fazem-nos pensar que, embora seja muito questionável a função terapêutica que alguns estudos atribuem à literatura, é inquestionável sua investida na criatividade e inteligível a acolhida da leitura literária pelas pessoas nesses contextos complexos: “Trata-se, segundo ela [Leslie Kaplan], ‘não de uma evasão do mundo, mas de inventar um ponto de apoio para lidar com o mundo aqui e agora’, de ‘introduzir um canto na realidade’ [...]” (PETIT, 2009, p. 79).

3 O grupo chama-se Alunos Contadores de Histórias e atua no Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira. Apesar de se denominar Alunos Contadores de Histórias, trata-se de um grupo de leitores de livros infantis que realiza leitura em voz alta para crianças internas ou em situação de consulta médica.

Ler em voz alta um texto literário implica conhecê-lo e fazer escolhas em relação a certas nuances que encaminharão a interpretação. É possível fazer uma leitura interpretada, de caráter mais teatral, mas não é essa a forma imprescindível. Necessário, ao planejar a leitura oral, é pensar o contexto em que ela será realizada, afinal o público a que se destina, o objetivo da realização e os espaços em que se dará são variáveis a serem levadas em conta. O conceito de leitura modelar das aulas de oratória não é pertinente, uma vez que a leitura do texto literário em voz alta não tem validade no princípio da repetição mecânica, afinal é um processo de apropriação de nuances, ritmo, sentidos e constituição sintática que, reconhecidos os princípios constitutivos do literário, oferecerá aos leitores diferentes formas de realização.

O desenvolvimento da escuta de textos literários, quando da realização de competentes leituras orais, é um importante passo para a apreensão da estrutura mais profunda do texto: o leitor acostuma-se a buscar nas lacunas as respostas e faz suas inferências já nesse duplo movimento, que é acompanhar o texto escrito por meio da visão e ouvi-lo, em leitura oral, realizando uma atividade intelectual que contribuirá em muito para sua autonomia quando da realização da leitura silenciosa:

Porque a minha principal hipótese, e sem dúvida muito banal, é que a leitura em voz alta bem conduzida pode ser determinante para criar novos desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos considerados difíceis (JEAN, 1999, p. 21).

O poder da voz na transmissão é um poder de mediação e pode potencializar a capacidade de dialogar com o texto. O efeito da socialização da leitura oral dos textos literários pode ser observado no encaminhamento das ideias sobre o texto: o encorajamento do dizer no momento da leitura estende-se ao dizer sobre os textos, favorecendo o debate no compartilhamento das ideias e na experiência de apropriar-se da literatura, tarefa que deveria constituir o objetivo maior das aulas.

O compartilhamento da leitura oral abre assim espaço para a socialização das ideias experimentadas por cada um. Esse jogo de falar sobre o que leu e escutar outras falas expande o universo de sentidos da obra, desde que seja prática pautada nas possibilidades oferecidas por ela. Quando o professor antecipa as leituras de um texto, afunila esse processo em um universo fechado, enraizando o fenômeno estético literário em uma atitude cientificista, uma vez que pode inibir o processo construído dialeticamente a partir da leitura de diferentes leitores, especialistas ou não, afinal as leituras subjetivas, se coeren-

temente acolhidas e acolhedoras da obra, colaboram para a reconstrução das questões implicadas naquele universo. Cecília Bajour atribui grande importância à escuta de textos literários no encaminhamento da formação do leitor:

Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual.

Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo. [...] Na leitura de textos artísticos, as perguntas, a instabilidade e o caráter provisório das respostas, a possibilidade de criar e recriar mundos a partir do que foi lido, o estranhamento em face do conhecido e do desconhecido se entrelaçam mais que em outros discursos, com o jogo sempre aberto das formas (BAJOUR, 2012, p. 25).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler em voz alta traz grandes benefícios para o leitor de literatura e deve ser uma prática construída coletivamente, ao largo de atitudes punitivas, como o foram as aulas de leitura no início do século XX. Aproximando leitor e texto, a prática de leitura de literatura poderá tomar o centro das aulas e tornar a experiência estética uma realidade no processo de educação literária.

Se, como afirma Zumthor, “leitura é um aprendizado”, porque é uma prática que exige esforço, constância, concentração, afinal a “leitura literária não cessa de trapacear a leitura”, faz-se muito necessário restabelecer as práticas de leitura oral nas aulas de literatura. Não no modelo da declamação, mas na busca coletiva e individual de caminhos da interpretação por meio do confronto entre as diversas recepções. As diferentes leituras em voz alta, realizadas reiteradamente e com a devida preparação, em caráter de exercício e jogo, propiciam melhor apropriação do texto literário.

Não há receitas ou procedimentos específicos que deem conta de um processo que será único para cada professor e cada grupo com o qual trabalha. Numa perspectiva freiriana, a educação começa onde está o estudante. A imersão no texto pressupõe leitura, o que parece redundância. Pressupõe o compartilhamento para não só acolhida dos sentidos atribuídos ao texto, como reconhecimento dos erros de leitura, além da identificação riquíssima do processo que leva o leitor a esse erro. O compartilhamento constrói pontes, inaugura comunidades de leitores e leva à construção de um tempo necessário para que a literatura ocupe o lugar central das aulas e dos debates dedicados a ela.

Referências bibliográficas

- AULA ABERTA SOBRE GUIMARÃES ROSA. Disponível em: <<http://www.unirio.br/news/201cquando-escrevia-ele-mergulhava-na-propria-obrazoid-diz-filha-de-joao-guimaraes-rosa-em-aula-aberta-sobre-o-escritor>>. Capturado em 16 de maio de 2016.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Capturado em 20/10/2015.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio. Discurso de paraninfo. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.
- _____. O direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- JEAN, Georges. **A leitura em voz alta**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- MACHADO, Ubiratan. **A vida literária no Brasil durante o Romantismo**. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010.

- PETTIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- REIS, O. de Souza. *A leitura oral*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1921.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.